

megegyezés mutatkozik. Tökéletes megegyezés természetesen nem is várható, mert az iskolai eredmény a tehetségen kívül sok olyan tényezőtől is függ, melyek a tesztvizsgálatnál nem vétetnek figyelembe (szorgalom, kitartás, ambíció, kedvező környezethatás stb.). Sőt a túlnagy megegyezés éppen emiatt egyenest gyanúsnak tekinthető. Nagyobb megegyezés található az *iskolai eredmény* és a *módszeres intelligenciabecslés* között és még nagyobb, sokszor meglepő megegyezést mutatnak az *intelligenciabecslés* és a *tesztvizsgálat* eredményei.

Igy tehát a tehetségvizsgálatokkal, ha nem is érhetünk el teljesen exakt eredményt, de *nagyfokú valószínűsége*re, *gyakorlati, morális bizonyosságra* mégis szert tehetünk.

A tehetségvizsgálatokkal természetesen nemcsak a jelenlegi tehetségállapot *diagnózisára* törekszünk, hanem *prognózist* is akarunk nyerni a tehetségnek jövőben várható megnyilvánulására vonatkozólag.

Nehéz kérdés azonban, hogy mit vegyünk a prognózis helyességének kritériumául, vajjon a később elért *iskolasikert*, vagy csupán az u.n. *életsikert*? E kettő ugyanis nem mindig áll arányban egymással és ezért sokan az iskolai sikerrel szemben inkább az életsiker tehetségjelző értékét hangsúlyozzák. Kétségtelenül szerepelnek mindkettőnél a tehetségen kívül nagy számban olyan tényezők is, melyek a tehetséggel vajmi kevésbé függenek össze. De ha elfogulatlanul tekintjük az iskolai és az életsiker útját, el kell ismernünk, hogy *az iskola általában sokkal megbízhatóbb és sokkal igazságosabb bírója a tehetségnek, mint az élet*. És ha az iskolai és az életsiker között nagyobb eltérés mutatkozik, ott — ha nem is mindig — rendszerint az iskola ítél igazságosabban.

Dr. Somogyi József.

A kedélyre való hatás a cselekvés iskolájában

A gyermeki tevékenységet előtérbe állító iskola történetében nagyon különböző motivumok adtak indítást az iskolai nevelés céljának, tartalmának és formájának megújulására. A motivumok azokból a szempontokból indultak ki, amelyek szerint nézve a gyermeki tevékenységet, annak különféle jelentősége domborodott ki. Amikor a testi tevékenységgel, tehát kézi foglalkozással az addig egyoldalúan értelmi nevelés ellensúlyozására törekedtek, vagy éppen az értelmi nevelést akarták vele szolgálni azért, hogy a kézimunka révén az elvont ismeretek konkréttá és világossá legyenek, a nevelés megújításának szempontja a tevékenység formája volt. Amikor a tevékenységnek

már nem éppen kézimunka-formája volt a lényeges, hanem a tevékenység önállóságában volt az újítás alapja, tehát az önálló tevékenység szellemi formában is jelentkezhett, a tevékenység tartalma lett az újítást maga után vonó szempont. Azok a törekvések, melyek a közös tevékenység által az iskolát közösséggé akarták tenni, a tevékenységet, mint közösségalkotó tényezőt fogták fel. Annak az áramlatnak, mely a tevékenység által a gyermeket személyiséggé akarja nevelni, szempontja a tevékenységnek a jövő társadalom alakulásához és javításához való viszonya. A tevékenységre vonatkozó lélektani szempontnak érvényesüléséből keletkezett például az egyéni és csoportos tevékenység megkülönböztetése. A tevékenység természetének más és más felfogása tehát mindig valami új szempont felmerülését jelentette a tevékenység jelentőségének felismerésében. Az alábbiakban egy, a gyermek tevékenységét az iskolában előtérbe állító olyan motívumot mutatok be, mely mindezekkel a szempontokkal együttjárt és a cselekvés iskolájának mindegyik formáját végigkísérte.

Ez a motívum a gyermek kedvező kedélyállapota a tanítás alatt. Ezt fontosnak tartja mindenki, aki a tevékenységet a gyermekekre való pillanatnyi hatásában is nézi. Ha azt akarjuk vizsgálni, hogy ez a szempont milyen újítást hozott a nevelésre, azt kell megnéznünk, milyen volt a helyzet a megújulás előtt. A nevelés két tényezője, a nevelő és a növendék szembenállottak egymással. Ennek oka a jelen és jövő érdekeinek a két tényezőben való teljes elkülönülése volt. A gyermek jövőjét a nevelő hivatásánál fogva szíven viselte, viszont a gyermek érdeke természeténél fogva csak a jelenre irányulhatott. Évszázadokon keresztül csak a nevelő álláspontja érvényesült. Ugy hitték, hogy a jövő érdekében a jelennek háttérbe kell szorulnia, sőt a jelent fel kell áldozni a jövődönk s azért a jelenben egyenesen szenvedni kell. A nevelő és növendék érdekei nyilvánvalóan szembenállottak egymással s ezért volt a nevelés gyakorlatának hosszú időn keresztül küzdelem jellege. Ez a felfogás a nevelés és növendék között antagonizmust okozott, ami nem dőlt meg akkor sem, amikor megindult egy olyan mozgalom, mely a gyermek »jogát« hangoztatta. A gyermek »jogá«-n a gyermek pillanatnyi érdekét értették, tehát azt, amit ő maga is érdekének érez, nem pedig azt, amit a nevelő a jövőbe tekintve a gyermekekre nézve annak tart. A két tényező közötti antagonizmus nem szűnt meg, mert a változás éppen csak annyi volt, hogy most a gyermek került felül.

Ez a nagy erővel indult romantikus áramlat kezdett lehiggadni, amikor a lélektani kutatások eredményei is nagyobb mértékben nyilvánosságra jutottak. Az individuális lélektan a gyermek »jogát« nem romantikus beállítottságban, hanem objektív módon vizsgálta. Kimutatja, hogy korábbi benyomások

milyen nyomokat hagynak a lélekben, hogy egy elmúlt kedélyhangulat emléke hogyan segíti vagy gátolja a később végzendő munka sikerét, egyáltalában kimutatja azt, hogy a gyermek jelen szellemi állapota minő kezességet nyújt a jövő fejlődést illetően. Nem arról van itt szó, hogy a nevelő mit tart helyesnek a gyermek jövő fejlődésére, hanem szó van a gyermek szubjektív állapotáról, arról, hogy milyen pillanatnyi kedélyállapotot idéz elő a gyermekben a nevelői eljárás. Ha most már a nevelő felismeri a gyermek szubjektív állapotának jelentőségét a jövő alakulására és azt is gondoskodása körébe vonja, akkor a nevelő érdeke, mely a jövőre vonatkozik és a gyermek érdeke, mely a jelenre vonatkozik, kiegyenlítődik s a nevelés két tényezőjének antagonizmusa megszűnik.

Ez történt a gyermeki tevékenységet hangsúlyozó irányokban. Mindegyik kiemeli, hogy a gyermekben tevékenysége nyomán öröm és vidámság fakad, hogy a dolgozó gyermekek kedélye derűs és nem érezni körükben azt a nyomott hangulatot, mely a régi iskolákat jellemezte. Peter Petersen az új nevelési áramlatokról írott könyvében Jan Ligthart-ról szólva mondja: »In der Schule zeigen sich Freude und Arbeitslust und sie dient dem Ziel aller Erziehung, das Glück des Kindes in der Gegenwart und in der Zukunft zu fördern.«¹⁾ (Az iskolában öröm és munkakedv honol; azt a célt szolgálja, ami mindenféle nevelés célja: a gyermek jelen és jövő boldogságának elősegítése.) Dewey a »holnap iskoláit«; az amerikai u.n. progresszív iskolákat ismertető kötetében a gyermeki tevékenységet sorompóba állító különféle próbálkozásokról szólva, a legtöbb-ről megjegyzi, hogy a gyermekek láthatólag örömmel és vidám hangulatban folytatták foglalkozásukat.²⁾ Ferrière, az École Active elméletírója, az írásbeli dolgozatokra nézve megjegyzi, hogy nem kell mesterműveket várni és inkább arra a hatásra utal, amit azok a gyermekek kedélyére tesznek: »... s'il y a de l'entrain, de la joie, une flamme d'enthousiasme, un enrichissement spirituel, le but est atteint.«³⁾ (... ha (a dolgozatírásnak) lendület, öröm, a lelkesedés egy szikrája, szellemi gazdagodás jár nyomában, akkor elértük célunkat.)

A kedélyélet kiegyensúlyozottságából a jövőre nézve értékeket termelni, valóban nem más, mint formális értékeket fejleszteni. A formális cél gondolata a tanításban nem új. Régi idők óta megvan az a követelmény, hogy a tanítás ne csak tartalmi ismereteket adjon, tehát ne csak merev speciális készs-

1) Peter Petersen: Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. H. Böhlau Weimar 1926. 90. old.

2) John & Evelyn Dewey: Schools of To-Morrow. E. P. Dutton & Co. New York 1915.

3) Adolphe Ferrière: L'École Active. Editions Forum Genève 1926. 3. kiadás, 68. old.

geket fejlesszen, hanem hajlékony készségeket alakítson ki, melyek, mint pl. a rendszeres gondolkodásra való készség, minden sajtós helyzetben használhatók.

Megvolt ez az elv az értelmi nevelésen kívül az erkölcsi nevelésben is, de itt is inkább csak intellektuális vonatkozással. A formális célgondolat ezzel szemben a gyermeki tevékenységre épülő iskolákban olyan területen is érvényesült, melyre különben sem volt sok gondja a régi iskolának, az érzelmi nevelés területén. A cselekvés iskolája nemcsak értelmi természetű értékeket akar létrehozni a jövőre nézve, de érzelmi értékeket is, amikor pillanatnyilag kedvező kedélyállapotot létesít, hogy ezekből állandó kedélybeli diszpozíciót fejlesszen, mely a jövő feladatainak sikeres megoldásához tényezőül szolgál. A pillanatnyilag kedvező kedélyállapotot tisztán magában véve, a tevékenységet hangsúlyozó irányoknak erre vonatkozó követelése sem új gondolat, a filantropisták is törekedtek például arra, hogy a gyermeket a tanítás ideje alatt kellemes kedélyhangulatban tartsák, hogy a tanítás könnyű legyen és ne megerőltető. Ezt azonban részben azért tették, hogy a tanítás sikerét előmozdítsák, részben az emberbarátság, jámborság diktálta nekik, tehát a jövőre való minden vonatkozás nélkül volt ez a törekvésük. Comenius is ilyen értelemben beszél a gyönyörködött módszerről. Az a gondolat, hogy a jelenben lévő kedélyállapotok együtt olyan lelki diszpozíciót fejlesztenek, mely a jövőben lendítő erővé lesz, az újfajta iskolák alapjául szolgáló elméletekben jelenik meg. A mi szempontunknak két eleme tehát külön-külön megvolt már a nevelői gondolkodásban régtől fogva, azonban a két elem összekapcsolva új gondolatot alkot és ezt a cselekvés iskolájának elmélete hozta felszínre. Ez a gondolat nincs részletesen kifejtve a gyermeki tevékenységet propagáló különböző elméletekben, de mint jeleztem, velük együtt jár, mintegy kíséri azokat. A cselekvés iskolájában nem lehet közömbös az a hatás, amit a foglalkoztatás, tehát a módszer a növendék kedélyállapotára tesz. A módszer a cselekvés iskolájában semmiesetre sem lehet jó, ha az a kedélyre emelőleg nem hat. Hiszen a foglalkoztatásnak az egész elgondolásból következő mozzanatai éppen olyan lelki folyamatok megindulására adnak alkalmat, melyek kedvező kedélyállapotokat idéznek elő, pl. az önállóan megtalált eredmény jó hangulatot okoz.

A tevékenység mindig több részletből áll. A következőkben azt tárgyalom, hogy a tevékenység egyes mozzanatai milyen hatást tesznek pillanatnyilag a gyermek kedélyére. Először is elemezni kell a kedélyt és a tevékenységet és azután fel kell mutatni, milyen tevékenységi mozzanat milyen kedélybeli visszahatást vált ki. A kedélyt elemezve arra az eredményre jutunk, hogy azt az Én állapotáról tudósító érzések alkotják együttvéve. A jó és rossz, mindig az Én-állapotra vonatkoztatott érzé-

sek egymáshoz való viszonyából kialakult kép vetítődik ki a kedélyállapotban. Lehet a kedély valami értelmi eredetű Én-állapot következménye, pl. egy szellemi erőfeszítés következtében megtalált megoldás feletti öröm érzése, vagy egy hibás eredmény okozta bosszúság, vagy lehet egy már érzelmi kiindulású Én-állapot beállta, pl. egy közösséghez tartozás jó érzése vagy ennek ellenkezője, de mind a kétféle kiindulású Én-állapot egyformán érzelmi természetű, mert mind a kettő szubjektív, az Én-re vonatkozó és mint ilyen, érzelmi tónus nélkül el nem lehető. A szellemi higiénia, mely a lélektan körében eléggé ki van építve pedagógiai vonatkozásaival együtt, az értelmi állapotot magában vizsgálja és az értelmi erők fokozására és megóvására törvényeket állapít meg, nem foglalkozik azonban az értelmi erőállapotnak az Én-ben keletkező szubjektív, érzelmi visszahatásával, amiről most szó van. A szellemi higiéniától meg kell különböztetni az iskolai higiéniát, mely az érzékszerveknek és általában a testi egészségnek az iskolában való védelmét tárgyalja. A szellemi higiénia tárgya pedig a szellemi egészség; ebbe természetesen beletartozna az egész lélek egészsége, de általában szűkkörűen értik, csak a lélek értelmi részére. A kedélyállapotnak már elsődlegesen érzelmi tényezőit a lélektan ugyancsak kimerítően vizsgálta és ki is mutatta a pillanatnyi kedélyállapotok halmozott hatását a lélek jövő alakulására, kevésbé foglalkoztak azonban ennek pedagógiai következéseivel. A pillanatnyi kedélyállapot mindig valamilyen visszahatást jelent az Én állapotára. Az Én kedvező állapotai pedig legtöbbször feszültségek oldódásából, pillanatnyi szellemi szükségletek kielégítéséből származnak. Az, hogy a cselekvés iskolájában annyi szó esik a szabad tevékenységről, amely feszültséget old fel és az egyéni érdeklődés számbavételéről, amely szükséglet kielégítését jelenti, mutatja, hogy a cselekvés iskolája pillanatnyilag is kedvező kedélyállapotot akar teremteni a gyermekben.

A tevékenység egyes mozzanatainak megállapítása céljából felsorolom azokat a követelményeket, melyeket a cselekvés iskolájával szemben általában támasztani szoktak és ezeket betöltötteknek feltételezve, azokat tényeknek veszem. Megkísérlem aztán ezeket összekötni azokkal a lelkiállapottal, melyeket a tevékenység mozzanatai a gyermekben pillanatnyilag létesítenek. Ebben a megfigyelés és leírások alapján jártam el és nem kis mértékben támaszkodom azokra az eredményekre, melyekre Dewey a gyermeki tevékenység nevelő értékét vizsgálva eljutott.⁴⁾ Az első rovatban van a tevékenység mozzanata, a másodikban a kedélyállapot egyik eleme, illetőleg az azt kiváltó közvetlen lelkiállapot.

⁴⁾ John Dewey: Democracy and Education. New York The Macmillan Co. 1925. 15. kiadás.

- A tevékenység testi ösztönének kielégítése általában —
a testi szükségletből fakadó feszültség feloldása.
- A tevékenység szellemi ösztönének kielégítése általában —
a szellemi szükségletből fakadó feszültség feloldása.
- A munka szabad megválasztása —
a szubjektív értelemben vett új gondolatkombinációk
érvényesítésének lehetősége által az érdeklődés kielé-
gítése.
- Egyéni munkamódszer —
az erőmennyiség és erőfeszítés aránya következtében
előállott lelki egyensúlyi állapot.
- Alkotó munka —
a produkcióra való képesség tudata; az egyéni gondo-
lat és érzés kifejezése által az Én érvényrejutása.
- Önálló problémák kidolgozása —
a problémával való teljes összeforrás, az elmének za-
vartalan működése és egy tárgyra való lekötése követ-
keztében a gondolkodás könnyűségének érzése.
- A dolgokon való személyes tapasztalat —
a kapcsolatok észrebevéséből származó, egyénileg szer-
zett ismeretek biztossága; a tanulás folyamatának tu-
dattalansága; a felfedezés öröme.
- Az egyéni munkának önmagával való összehasonlítása —
az előmenetelnek, haladásnak az erőfeszítés következh-
ményeként való exakt megmutatkozása.
- A közösségi kapcsolatban végzett munka —
a szubjektív értéktudat objektív megerősítése, vagy
szubjektív értéktudat létesítése a közösségért végzett
munkával járó egyéni hasznosság tudat által.
- A munka egyéni motivációja —
az erőknak egy célra való irányítása következménye-
ként tapasztalt sikeresség tudata.

A tevékenységnek itt vázolt szubjektív visszahatásai, ami-
lyenek az erőtudat, a tudás biztossága, a produkció sikeressége
stb., mind az Én-állapot emelkedését vonják maguk után, ami
a kedély derűs voltában jut kifejezésre. Ezek a pillanatnyi Én-
állapotok pedagógiai szempontból főleg azért fontosak, mert,
mint már említettük, ezek az egyén jövődő benső alakulásának
tényezői. A lélektan a boldog gyermekkorak messzemenő hatá-
sát mutatja meg a felnőttkor sikerességére.

A cselekvés iskolájában, ha valóban érvényesíti a gondola-
tot, ami létrehozta, az egyéb lélektani szempontokon kívül a
gyermek kedélyére tett hatás is elsőrendű szempont. Ha azokra
a követelményekre gondolunk, melyeket a különböző irányok

a gyermeki tevékenységre vonatkozólag lépten-nyomon hangoztatnak és azoknak a lélekben való szükségszerű visszahatásaira, el kell ismernünk, hogy a kedélyre a tevékenység által való hatás, mint szempont, benne szerepel ezeknek, a gyermeki tevékenységet propagáló irányoknak a programjában.

A cselekvés iskolájának ma már van határozott és részleteiben is kiépített módszere. Az ezt kifejtő és leíró művek száma külföldön légió és itthon is folyton gyarapodik. Ahol a módszert leírás után alkalmazzák és nem közvetlenül a gondolatból alakul ki, megtörténik néha az, hogy a módszeres eljárás valamely formai jegye túlsúlyra kap és elvesztve a kapcsolatot az eljárás alapjául szolgáló gondolattal, kiesik abból az egységből, melyet a módszernek csak az elmélet adhat meg. Ilyenkor áll elő az a helyzet, mikor a módszer a módszerért áll csupán. Ezért hasznos néha számbavenni azokat a szempontokat, melyek a módszerek kialakulásában szerepet játszottak. Ezek között a cselekvés iskolájára nézve nem utolsó a tevékenységnek a gyermek kedélyére tett hatása.

Dr. Baranyai Ernőbet.

Aktuális történettanítás

I. A történettanításban a legújabb időkig a *pozitivizmus* szelleme uralkodott. A pozitivizmus a XIX. század szülötte, s a század második felében érte el tetőfokát. A pozitivizmus a történelmet természettudománnyá óhajtotta tenni, s az objektívizmus jelszavát hangoztatva, száműzött onnan minden szubjektív törekvést. A tudósok szorgalmas adatgyűjtést végeztek, a részletek vizsgálatában merültek el.¹⁾ Ez jellemezte nemcsak a tudományos kutatást, hanem a tanítást is.²⁾ A történelmi tankönyvek a pozitivizmus szellemében íródtak, azok minél nagyobb anyag nyújtására törekedve mindent felölelő száraz enciklopédiákká váltak. Nem gondoltak arra, hogy aki sokat markol, keveset szorít. A pozitivizmus szellemében üzött történettanításnak sok hátránya van:

1. A tanuló nem tudja az anyaghalmazt áttekinteni, ezért képtelen magának egységes képet alkotni a multról;
2. Velejárója a verbalizmus, a tárgyi fogalmak nélküli szó-tudás, csupán történelmi szótárismeret nyújtása;
3. Nincs gyakorlati értéke, mert nem szolgálja a jelen megismerését, pedig nélkülül nem lehet a tanulókat a közösség ön-

¹⁾ Thienemann Tivadar: A pozitivizmus és a magyar történettudományok. Minerva I. évf. 1—28. l.

²⁾ Dékány István: Pozitivizmus a történettanításban és ennek hátrányai. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 1930. nov. sz.